

**Kerstin MAYRBERGER¹ (Augsburg) & Sandra HOFHUES
(Friedrichshafen)**

Akademische Lehre braucht mehr „Open Educational Practices“ für den Umgang mit „Open Educational Resources“ – ein Plädoyer

Zusammenfassung

Der Beitrag knüpft an die vorherrschende sozio-technische Debatte um die freie Zugänglichkeit von digitalen Ressourcen oder Bildungsmaterialien an und erweitert diese hinsichtlich ihrer medienpädagogischen Gehalte, indem ein mediendidaktischer Schwerpunkt gelegt wird. Im Fokus stehen daher didaktische Überlegungen, die sich aus der Forderung nach Offenheit in der akademischen Lehre ergeben sowie Implikationen aus der jüngsten Debatte um offene Bildungsressourcen und Herausforderungen sog. offener Bildungspraktiken für Studierende und Lehrende. Der Beitrag endet – bezogen auf akademische Lehre als „Open Educational Practice“ – mit einem Fazit zwischen Skepsis und Euphorie.

Schlüsselwörter

Open Educational Practice, Open Educational Resources, Offenheit, Öffnung, Partizipation, Mediendidaktik

Academic teaching as open educational practices?

Abstract

This article seeks to expand the current, predominantly socio-technical debate about content accessibility to a more pedagogically driven debate. The focus is on the nature of the term “open” in the academic context and the questions concerning open educational practices (OEP) in higher education. The article concludes with an outlook on OEP in higher education that balances scepticism and excitement.

Keywords

Open Educational Practices, Open Educational Resources, openness of experience, open education, participatory designs, media education

¹ E-Mail: kerstin.mayrberger@uni-augsburg.de

1 Offene Bildungsressourcen als Grundlegung für offene Bildungspraktiken

Die aktuelle Diskussion um offene Bildungsressourcen („Open Educational Resources“, OER) ist, so man exemplarisch der CAPE TOWN DECLARATION (2007) folgt, durchaus als idealistisch und ambitioniert einzuschätzen, wenn es eingangs heißt: „We are on the cusp of a global revolution in teaching and learning.“ Inwiefern es sich hier um einen *radikalen* Umbruch von Lernen und Bildungsinstitutionen handelt, der den Begriff einer Revolution rechtfertigt, sei mit Blick auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden und der entsprechenden Institutionalisierung in der Geschichte der Pädagogik dahingestellt. Wohl aber zeigt die Deklaration Bewegungen in Richtung eines veränderten Lehrens und Lernens mit digitalen Medien auf, das die Auseinandersetzung mit Medien als Inhalt von Lehre genauso selbstverständlich erachtet wie ihren Einsatz als Lern- und Forschungswerkzeuge. Diese Selbstverständlichkeit, verbunden mit einem breiten Einsatz unterschiedlicher Ressourcen, Geräte und Vermittlungsformate wird bisher an deutschsprachigen Hochschulen allerdings kaum praktiziert.

Davon ausgehend ist, wesentlich deutlicher als in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion sichtbar, zwischen den offen zugänglichen Ressourcen (OER) und den tatsächlichen Praktiken im Umgang, der Open Educational Practice (OEP), zu unterscheiden, die der Open Education – idealerweise – innewohnen sollte (OPAL, 2011; ARNOLD, 2012). Denn lediglich die Verfügbarkeit von freien Materialien zum Lehren und Lernen lässt nicht auf ihre Qualität, ihren didaktischen Wert und tatsächliche Einsatzszenarien schließen. Angesichts dieses Status quo und mit Blick auf aktuelle Diskussionen im Kontext von (Hoch-)Schule und Open Educational Resources² muss erneut (vgl. u. a. GESER, 2007) hinterfragt werden, inwiefern die primäre Zugänglichkeit von Ressourcen oder deren massenhafte Produktion *per se* zu veränderten akademischen Handlungspraktiken von Lehrenden wie Lernenden führen. Unklar bleibt etwa, weshalb in der aktuellen Diskussion die Inhalte gegenüber anderen didaktischen Komponenten bei der Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen (über-)betont werden? Können Lehrende und Lernende überhaupt selbstverständlich mit frei zugänglichem Material umgehen, es kritisch auswählen, bewerten und für den eigenen Lehr-/Lernprozess sinnvoll verwenden? Welche Bedeutung haben zudem individuelle Kenntnisse und partizipative Lernerfahrungen in Form geplanter oder zufälliger Interaktionen – idealerweise für eine (kollaborative) Wissenskonstruktion unter Bedingungen der Offenheit? Und wollen Lehrende und Lernende durchweg unter Einbezug des öffentlichen Netzes lernen oder bevorzugen sie (noch) einen pädagogischen „Schonraum“?

Um sich diesen Fragen *sukzessive* zu nähern, steht in Kapitel 2 die Offenheit als Grundbedingung offener Bildungspraktiken im Fokus, bevor in Kapitel 3 ihre Gelingensbedingungen in Anlehnung an bekannte medien- und hochschuldidaktische Konzepte bzw. Ansätze entworfen werden. Im Fazit werden schließlich Herausfor-

² Vgl. hierzu exemplarisch das Programm der OER-Konferenz zu freien Bildungsmaterialien 2013 in Berlin (URL: <http://www.wikimedia.de/wiki/OERde13>, Stand vom 11. September 2013).

derungen durch eine akademische Lehre als offene Bildungspraxis thematisiert, die aktuell noch selten vollzogen wird und daher der Reflexion bedarf.

2 Offenheit in der akademischen Lehre?

Die Idee offener Bildungsressourcen entspringt einer Bewegung seit Anfang dieses Jahrhunderts, „die die freie Verwendung, den freien Austausch und die Modifikation von Bildungsressourcen im Web einfordert und unterstützt“ (EBNER & SCHÖN, 2011, S. 2). *Wichtig* ist festzuhalten, dass der Begriff „open“, „offen“ oder „frei“ mehr als den kostenlosen Zugang zu Lehr- und Lernmaterialien oder allgemeiner zu Bildung meint. Vielmehr drückt „open“ eine Haltung aller Beteiligten aus, die von WILEY (2010) so beschrieben wird: „They are acts of generosity, sharing, and giving.“ (ebd., S. 16)

Dieser Haltung ist es geschuldet, dass die OER-Bewegung auch dazu beitragen will, der Verminderung von Bildungsunterschieden entgegenzuwirken. Oder wie EBNER & SCHÖN es formulieren: „Kostenfreie Bildung und freier Zugang zu Bildungsmaterialien ist hierbei das zentrale Motiv“ (ebd., 2011, S. 2). Wie überaus groß diese Herausforderung einer (weltweiten) Überwindung der *digitalen Kluft* darstellt, lässt sich anhand der noch vorherrschenden digitalen Kluft exemplarisch an Deutschland illustrieren. So ist ein freier Zugang lobenswert, doch wie ist damit umzugehen, wenn nicht jede/r vernetzt ist oder sein möchte? Obwohl in diesem Beitrag der akademische Kontext im Fokus steht, erscheint ein Blick auf aktuelle, repräsentative Nutzungszahlen aufschlussreich, die die relativ kleine Gruppe der akademischen Lehrenden wie Lernenden einschließen. Aktuell gilt beispielsweise ein Viertel der Deutschen als Offliner/innen (2012: 23,5 %; 2013: 24,6 %; INITIATIVE D21, 2013). Demgegenüber stehen etwa 75 % Onliner/innen. Von diesen weisen etwa zwei Drittel einen niedrigen bis mittleren Digitalisierungsgrad auf und nutzen das Internet nur eingeschränkt, vorsichtig oder mit Ängsten behaftet. Entsprechend verbleiben nur etwa 25 % der bundesdeutschen Gesamtbevölkerung, die als tatsächliche Onliner/innen gelten können. Diesen Nutzerinnen und Nutzern wird neben Zugang zum Internet und vielfältigen Nutzungsformen der Medienangebote auch eine relativ hohe Offenheit für Neuerungen und umfassende Medienkompetenzen attestiert (ebd.). Die letzte ARD-/ZDF-Onlinestudie (VAN EIMEREN & FREES, 2012, S. 364) wie auch die jüngste weisen darauf hin, dass im Social Web bezogen auf ausgewählte digitale Angebote außerhalb von Online-Communities verschiedene etablierte Praktiken zwischen aktiver und passiver Nutzung bestehen, die sich über die letzten Jahre wenig veränderten.³ Während informationsorientierte, rezeptive Angebote in der Breite genutzt werden, trifft dieses kaum auf kommunikative und kollaborative Angebote zu. Gerade Letztere sind aber wesentlicher Bestandteil einer ernst gemeinten offenen Bildungspraxis, die Bevölkerungsschichten-übergreifend zur Minderung einer digitalen Kluft beitragen soll. Ältere repräsentative Befragungen im Hochschulkontext (vgl. SCHULMEIS-

³ Vgl. für die aktuelle Entwicklung die Online-Ausgabe der ARD/ZDF-Online-Studie 2013 (URL: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=397>, Stand vom 11. September 2013)

TER, 2009) zeigen, dass auch Studierende als Zielgruppe nicht wesentlich aktiver im öffentlichen Netz sind. Diese Entwicklung hat sich mit Blick auf exemplarische Studiengänge bis heute in der Breite nicht merklich verändert bzw. liegen keine anderslautenden (repräsentativen) Untersuchungen vor.

Wer heute Lernen und Lehren unter Einbezug des öffentlichen Netzes realisiert und selbst praktiziert, gehört angesichts obiger Nutzungszahlen einer *spezifischen Gruppe* von Internet-Nutzenden an. Inwieweit hierunter die heutigen Studierenden zu subsumieren sind, ist fraglich, auch wenn diejenigen, die sich in Ausbildung befinden, aus sozio-technischer Sicht als vollständig online gelten (ebd.). Angesichts der Erfahrungen mit der zurückhaltenden Partizipation im Social Web (GRELL & RAU, 2011) muss man daher der erhofften Nutzendenschaft eine aktuell bestehende sozio-kulturelle Ordnung mit ihrer sich (re-)produzierenden Praxis in der Hochschule gegenüberstellen. Dieses Handeln bezeichnet man in Anlehnung an BOURDIEU als Habitus, also als Zusammenschau von „Dispositionen, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern“ (SCHAEPER, 2008, S. 198) sowie „der sozialen Struktur“ (ebd.). Ein Habitus, der einmal ausgeprägt ist, gilt dabei als stark. Man denke nur an das ambivalente Verhältnis von Hochschullehrenden zu digitalen Medien und an ihre Multiplikatorenfunktion für deren Gebrauch in Studium und Lehre.

Aus bisher vorliegenden Erfahrungen zum Einsatz digitaler Medien an Hochschulen lässt sich für den vorliegenden Beitrag folgern, dass die technische Nutzung von offenen Ressourcen möglich ist, aber nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann, sofern sich Lehrende wie auch Lernende (ob Schüler/innen oder Studierende) aktiv an der Open-Bewegung beteiligen *sollen*: durch die Erstellung, Verwendung oder das Remixen von offenen Bildungsressourcen, durch gemeinsames und sichtbares Handeln etc. (OPAL, 2011, S. 12). Ein weiterer Aspekt besteht in der Überwindung traditioneller Nutzungspraktiken digitaler Medien im akademischen Kontext. Offene Bildungspraktiken widersprechen einem geschlossenen Kurssystem in Form herkömmlicher Lernplattformen, die zugangsbeschränkt (für Angehörige der jeweiligen Hochschule) sind. Stattdessen sprechen sie konsequenterweise ein partizipatives Lernen mit offenen Materialien im öffentlichen Netz an – zumindest bis zu einem gewissen Grad, um mit den Mitlernenden in Interaktion treten zu *können*, um kollaborativ mit digitalen Bildungsmedien i. w. S. zu lernen. Denn offene Bildungspraktiken lassen sich mit OPAL (2011) definieren als „practices which support the (re)use and production of OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path“ (OPAL, 2011, S. 12). Indem hier explizit innovative pädagogische Ansätze angesprochen werden, wird deutlich, dass der Einsatz von Open Educational Resources in Form eines freien Arbeitsblattes in einer traditionellen Lehrsituation in der Hochschule zwar möglich ist, aber nicht der hier verstandenen Variante von Open Educational Practices entspricht. Die Idee der Praxis einer Open Education wird ausdrücklich als erster Punkt in der CAPE TOWN DECLARATION (2007) eingefordert:

„We encourage educators and learners to actively participate in the emerging open education movement. Participating includes: creating, using, adapting and improving open educational resources; embracing educational practices built around col-

laboration, discovery and the creation of knowledge; and inviting peers and colleagues to get involved. Creating and using open resources should be considered integral to education and should be supported and rewarded accordingly.“

Herausforderungen offener Bildungspraktiken sind demnach aus institutioneller Perspektive der Hochschule im *Schnittfeld* von formalem und informellem Lernen mit und über (digitale) Medien anzusiedeln, wie das nächste Kapitel zeigt.

3 Offene Bildungspraktiken in der Hochschul- lehre: mediendidaktische Überlegungen

Worin bestehen Spezifika der Auseinandersetzung mit und über offene Bildungsressourcen? Wozu sonst, wenn nicht im Rahmen von Bildungsprozessen sollte man sich mit (digitalen) „Bildungsmedien“ auseinandersetzen (MAYRBERGER, 2013a)? Was sind Gelegenheiten zu einer didaktischen Kontextualisierung offener Bildungsressourcen (z. B. OPAL, 2011)? Wie sehen offene Bildungspraktiken konkret aus? Angesichts dieser Ausgangsfragen liegt es nahe, im Folgenden offene Bildungspraktiken zumindest in das klassische Verhältnis zur *Sache*, nämlich den potenziell relevanten Inhalten, zu den *Lehrenden*, insbesondere ihrer mediendidaktischen Expertise und ihrer Professionalität, und zu den *Lernenden* mit ihren (nicht selbstverständlich vorhandenen) Fähigkeiten zur Selbstorganisation bzw. zur Partizipation zu setzen – ohne dabei Ziele, Methoden, die Beziehungen oder den Kontext zu vernachlässigen, die in solchen komplexen Szenarien ebenfalls zum Tragen kommen (MAYRBERGER, 2013 c). Die größten Herausforderungen werden schließlich auf Seiten der Lehrenden und auf Seiten der Bildungsinstitution identifiziert.

3.1 Zur Bedeutung der Inhalte

Über die *Bandbreite* von offenen Bildungsressourcen besteht – wie eingangs angedeutet – kein Konsens (u. a. HOFHUES, REINMANN & WAGENSOMMER, 2008; ZAUCHNER & BAUMGARTNER, 2007; für eine Zusammenschau siehe BLEES et al., 2013). Wir lehnen uns an das Verständnis der UNESCO (2012, S. V) an, wonach mit offenen Bildungsressourcen „teaching, learning and research materials in any medium that reside in the public domain and have been released under an open license that permits access, use, repurposing, reuse and redistribution by others with no or limited restrictions“ (ebd.) gemeint sind. Offene Bildungsressourcen als digitale Lernmaterialien zeichnet aus, dass sie frei lizenziert und kostenlos zugänglich sind, deshalb verändert, weiterverbreitet und erneut veröffentlicht werden dürfen *und* sollen.⁴ In einem engeren Verständnis werden sie auch über die verwendeten Werkzeuge zur Produktion und Distribution sowie den damit einhergehenden offenen Softwarestandards definiert.

⁴ Vgl. dafür exemplarisch die angebotenen Lizenzverträge unter Creative Commons (CC) (URL: <http://de.creativecommons.org>, Stand vom 8. Juli 2013).

Hieraus ergeben sich Herausforderungen, die durch die verantwortliche Person für offene Bildungspraktiken zu meistern sind. Aus *rechtlicher* Sicht ist mit den Beteiligten schon im Vorfeld die Frage von Eigentum und Copyright zu thematisieren. Denn gerade der Prozess der Erstellung von Material wird auch von Studierenden als aufwändige und insbesondere als geistige Leistung angesehen. Allerdings wird es von Studierenden allgemein als motivierend betrachtet, wenn Produkte aus dem Studium nützlich sind und nicht nur zu Prüfungszwecken hergestellt werden. Hieran kann gut angeknüpft werden. Es stellt sich darüber hinaus auch aus *didaktischer* Sicht die Frage, inwiefern man die Studierenden in die Produktion und Gestaltung freier Inhalte einbinden kann und sollte, und inwiefern dadurch im laufenden Prozess Widerstände erzeugt oder abgebaut werden. Anhand des Allgemeinplatzes „Wissen ist Macht!“ lässt sich diese Ambivalenz zwischen Konkurrenz bzw. Reputation sowie Kollaboration und Allmende für Studierende im Vorfeld kritisch reflektieren. Darüber hinaus müssen Lehrende wie Lernende sich ebenfalls mit Rechten im Zuge von Veröffentlichungen und mit Fragen der Unveräußerlichkeit (bei Veröffentlichung, Weitergabe und/oder Veränderung von Material) beschäftigen – Aspekte, die bis dato bezogen auf Inhalte oder Quellen wenig berührt wurden. Nicht zuletzt deswegen macht es einen Unterschied, ob es um Nutzung oder Produktion von offenen Bildungsressourcen geht, wenn ein lernförderlicher Podcast, eine Infografik oder ein komplettes E-Learning-Angebot zum Selbststudium eingesetzt wird oder eine Lernumgebung zur Förderung von Interaktion und Kommunikation mit dem Ziel der kollaborativen und handlungsorientierten Erstellung eines (idealerweise offenen) Produkts wie ein digitales Schul-/Lehrbuch oder ein Wiki produziert wird. Im Bereich der Produktion liegt zugleich auch eine *technische* Herausforderung für Lehrende wie Lernende, wenn es um die Verwendung der jeweils passenden Tools und Distributionsplattformen geht. Darüber hinaus steckt aktuell eine weitere *qualitative* Herausforderung (nicht nur) im formalen, akademischen Lernen. So ist aktuell mehr denn je zu hinterfragen: Ist ein von Lernenden produziertes E-Book zugleich auch ein Lehrbuch oder Lernwerk für Dritte? Welchen (Qualitäts-)Standards muss eine offene Bildungsressource genügen, um es in Bildungsinstitutionen weiterzuverwenden? Und wer darf, unter der Bedingung der Offenheit, über potenzielle Lehrinhalte bestimmen und den Gebrauch von Material durchsetzen? In welchem Verhältnis stehen offen zugängliche Ressourcen zu nicht frei zugänglichen Bildungsmaterialien?

Bei allem Idealismus besteht zudem die Herausforderung in der Einfachheit der Vervielfältigung und dem Problem der „Mitnahmekultur“ (EBERSBACH et al., 2011, S. 246 f.) im Social Web. Diese Problematik *verschärft* sich in Bildungsinstitutionen wie der Hochschule, wo bspw. die Produktion von offenen Bildungsressourcen in der Regel mit Fragen der Bewertung und der Abschlussnote einhergeht. So sind nicht allein Materialien auf ihre Qualität hin zu prüfen, sondern auch Umgangsweisen mit einer kollaborativen und teils diffusen Verantwortungsübernahme für (Lern-)Leistungen zu finden. Hier fehlt es bislang an einer befriedigenden Lösung, wie der Lehralltag wiederholt zeigt (vgl. EBERSBACH et al., 2011, S. 262 ff.).

3.2 Zur Rolle der Lehrenden

Eine offene und mitunter partizipative Haltung, wie sie eine offene Bildungspraxis erfordert, ist weder unter Lehrenden noch unter Lernenden selbstverständlich oder etabliert. Sie fehlt gerade, wenn es um den gemeinsamen Prozess der Qualitätssicherung von offenen Bildungsressourcen sowie -praktiken geht. Verknüpfungen zu älteren Diskursen über mediendidaktische Professionalität sowie zu Fragen der Akzeptanz und Partizipationsbereitschaft werden (wieder) sichtbar. Sie werden überdies relevant, wenn offene Bildungspraktiken formale Kontexte mit informellen Lerngelegenheiten verbinden und durch offene Lernumgebungen *persönliche wie institutionelle Öffnungs- und Entgrenzungsprozesse* anstoßen.

Je offener eine Lernumgebung in der Hochschullehre ausgerichtet ist, desto anspruchsvoller und verantwortungsvoller wird dabei das *Aufgabenspektrum für die Lehrperson*. Gerade bei stark individualisierenden wie partizipativen Lernprozessen (ohne dass beides automatisch miteinander einhergehen muss) umfassen diese fachliche, hochschuldidaktische und medienbezogene Kompetenzen. Besonders zu nennen sind Fähigkeiten in der Auswahl geeigneter Bildungsressourcen sowie zur Gestaltung von offenen (mediengestützten) Lernumgebungen, die eine adäquate Haltung zum Gegenstand und den Vermittlungskonzepten erfordern und eine passende Betreuung sowie ein stimmiges Assessment erlauben (vgl. u. a. MAYRBERGER, 2013b; SCHULMEISTER, 2012; WEDEKIND, 2008). Open Education verfolgt dabei eher die Idee eines partizipativen Lernens und Lehrens (vgl. MAYRBERGER, 2013c). Allerdings darf eine offene Bildungspraxis nicht als „Laissez-Faire“-Umgebung verstanden werden. Auch im Zuge der Offenheit trägt die Lehrperson die besondere Verantwortung, die Lernprozesse der Studierenden im Blick zu behalten und ergebnisorientiert zu bündeln. Damit ist zwar aus didaktischer Sicht kein gänzlich neues Aufgabenspektrum angesprochen, jedoch werden Studierendenorientierung im Sinne von Mitbestimmung und Teilhabe am eigenen Lehr- und Lernprozess forciert und Gestaltungsoptionen in der Hochschule offengelegt (vgl. ebd.).

Die noch größere Herausforderung für Hochschullehrende stellt sicherlich die Frage nach dem *persönlichen Umgang* mit Veränderungen oder Korrekturen an selbst erstellten offenen Bildungsressourcen dar. Es bräuchte hierfür eine neue Generation an „Wissenschaftler/-innen 2.0“ (vgl. REINMANN, SIPPEL & SPANNAGEL, 2010). Denn der (akademische) Habitus bringt derzeit ähnliche Nutzungspraktiken mit Medien hervor, wie sie (Medien-)Nutzungszahlen außerhalb des Hochschulsystems aufweisen, wonach informationsorientierte Angebote überwiegen (DONK, 2012, S. 111; vgl. Kapitel 2). Auch bleibt zu zeigen, inwieweit das für das Social Web übliche „Remixen“ von Inhalten eine Passung zur Wissenschaft aufweist. Bis dato gilt eine Verbesserung oder Korrektur von (Lehr-)Inhalten nicht als Auszeichnung im akademischen Kontext.

Doch ist „der Habitus [...] nur ein Erzeugungsprinzip von Praktiken unter anderen und ermöglicht in Abhängigkeit von der konkreten Situation eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungen; er ist zudem überformbar sowie prinzipiell bewussteinfähig und weist nicht nur eine biographische, sondern auch eine zukunftsbezogene Dimension auf“ (SCHAEFER, 2008, S. 209). Letztere wird durch die Auseinandersetzung mit offenen Bildungsressourcen und -praktiken angesprochen: als *Gegen-*

stand zur Auseinandersetzung sowie als *Anlass* zum Überdenken oder gar zur Veränderung aktueller Praktiken in Studium und Lehre.

3.3 Zur Rolle der Lernenden

„Unterricht ist Angebot. Ob und wie Schüler dieses Angebot für ihr Lernen nutzen, steht außerhalb der Reichweite und Verantwortung des Lehrenden.“ (TERHART, 2009, S. 186)

Hinter dieser Einordnung für den Schulbereich steckt ein Gedanke, der für partizipatives Lernen zentral ist und sich auch auf den Hochschulkontext übertragen lässt. Obschon Lernende in offenen Lernumgebungen *Verantwortung* für ihren Lernprozess übertragen bekommen, ist diese Verantwortung für den eigenen Lernprozess nicht mit einem Laissez-Faire gleichzusetzen. Vielmehr erzeugen offene Bildungsressourcen neue Fragen nach der Verantwortung für die gemeinsame Produktion, Nutzung und Weiterentwicklung von (Lern-)Produkten im Hochschulkontext. Demnach meint a) *Lernen mit offenen Bildungsressourcen* die selbstverständliche und pragmatische Verwendung von Material, b) *Lernen über offenen Bildungsressourcen* die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Material und die Reflexion des Gegenstands und c) *Lernen in offenen Bildungsressourcen oder -praktiken* die Lernumgebung und den kontextualisierten Umgang mit Medien. Darüber hinaus ist auch die Option d) möglich, in der *offene Bildungsressourcen als selbstverständlicher Teil des Studiums* keine gesonderte Thematisierung erfahren. Letzterer Sichtweise zufolge wären Studierende bereits routiniert im Umgang mit dem Material und folglich auch bei der Produktion und beim Remixen von Materialien, während sie in den anderen Ausprägungen noch (eher) Novizenstatus haben und diesen zugunsten eines (künftig) routinierten Umgangs (weiter-)entwickeln.

Ob und welche Rolle Peers⁵ in diesem Prozess einnehmen, ist ebenfalls nur vage abzuschätzen. In derzeitigen didaktischen Konzeptionen, die auf Offenheit im Zugang sowie auf Offenheit in der Gestaltung setzen, wird größter Wert auf die Interaktion sowohl zwischen Lernenden und Lehrenden als auch zwischen Lernenden gelegt. Anzunehmen ist, dass die Auseinandersetzung mit partizipativen Medienangeboten wie den hier betrachteten *offenen Bildungsressourcen* auch ein partizipatives didaktisches Szenario erfordert, um neben bloßer Fachlichkeit auch eher Haltungs-bezogene Lernziele anzusprechen. Denn offene Bildungspraktiken wollen nicht nur gelernt sein, sondern müssen auch erwünscht sein und erlernt werden können:

„Dass in den Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften eine eher ganzheitliche, interpretative Wissensstruktur und eine Vielzahl von Paradigmen anzutreffen sind, führt nicht zwangsläufig zu diskursiven, partizipatorischen Lehrkulturen“ (SCHAEPER, 2008, S. 205).

⁵ verstanden als Zusammenarbeit von Lernenden, Annahmen sind aber ebenso gültig für die Kollaboration von Lehrenden.

Für *partizipative Lehr-Lernkulturen* bedarf es wiederum Lehrender mit einem veränderten Rollenverständnis, die als authentische Vorbilder taugen und nicht den Blick für die (medien-)didaktische Professionalität in der Hochschullehre verlieren. Denn voll ist dem Eingangszitat von TERHART nicht zuzustimmen: Wenn Lernende eine Lernumgebung nicht annehmen, müssen sich Lehrende bei der Analyse und Reflexion des Angebots fragen, was Gründe für geringe Akzeptanzwerte sind und wie sich diese didaktisch erklären lassen, um das Angebot anzupassen oder nicht.

3.4 Folgerungen für die professionelle Gestaltung von Lernumgebungen im Hochschulkontext

Greift man die bisherigen Ausführungen auf und wendet sie in Richtung einer professionellen Gestaltung von Lernumgebungen im Hochschulkontext, lassen sich drei maßgebliche Folgerungen ziehen:

1. *Folgerungen bezogen auf Rollen und Habitus.* Bisher werden zur Produktion offener Bildungsressourcen vor allem Autorinnen und Autoren und Verleger/innen angesprochen – eine Engfassung, die einerseits nötig erscheint, da die (Medien-)Produktion mit diesen Beteiligten steht und fällt; andererseits wird so die Auseinandersetzung mit/über offene Bildungsressourcen in Sozialisationsinstanzen wie der Hochschule vernachlässigt, gar zur nachgelagerten Idee. Ausgehend vom vorliegenden Text sollte deutlich geworden sein, dass sich offene Bildungsressourcen als Gegenstand der Auseinandersetzung in unterschiedlichen Facetten in Studium und Lehre eignen und Fragen des Umgangs mit Material bzw. kollaborativ erstellten Wissensprodukten nach sich ziehen. Während man in Lernumgebungen oft über die Rollen der Beteiligten in ihrer Interaktion zueinander spricht, scheint es hier angebracht, auch nach ihrer Haltung, dem akademischen Habitus, und nach Perspektiven zu dessen Veränderung unter Bedingungen des Social Web zu suchen. Dies schließt neben den genuin „Zuständigen“⁶ laut CAPE TOWN DECLARATION (2007) auch Studierende ein, die nicht bloß offene Bildungsressourcen nutzen, sondern in offenen Lernumgebungen mitagieren und entsprechend offene Bildungspraktiken ausbilden (können).
2. *Folgerungen im Bereich (medien-)didaktischer Gestaltung.* Aus mediendidaktischer Sicht ist der Hinweis angebracht, dass gerade offene Bildungspraktiken, die Partizipation und Kollaboration der Lernenden bis hin zur Selbstorganisation im öffentlichen Netz realisieren, zugleich einen (Medien-)Bildungsraum benötigen, in dem die Auseinandersetzung mit und über Medien zusammenfallen können (vgl. u. a. SPANHEL, 2009; 2010). Betont wird konzeptionell die Bedeutung der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen Peers, wenn mit Medienbildung zentral „die mediale Gestaltung der Bildungs-

⁶ In der CAPE TOWN DECLARATION (2007) werden in der deutschen Übersetzung für „Educators“ explizit „Professoren, Dozenten, Lehrer etc.“ angeführt, die für den Bereich des Lehrens und Lernens formal qualifiziert sind, um offene Bildungspraktiken zu fördern.

räume und [die Reflexion] der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse“ (SPANHEL, 2009, S. 51) gemeint ist. Ebenfalls zentral ist der Rückgriff auf den Bildungsbegriff, wodurch offenere didaktische Konzeptionen im Sinne einer Hochschulbildung mit Medien überhaupt erst möglich werden (vgl. HOFHUES, 2013).

3. *Folgerungen bezogen auf hochschulische Rahmenbedingungen.* Eine Öffnung der (Wissens-)Produktion durch den Einbezug von fach- oder hochschulexternen Personen kann gerade aus mediendidaktischer wie auch aus fachlicher Perspektive nicht förderlich für eine nachhaltige Veränderung im Bildungsbereich sein. Denn dieser baut auf (Qualitäts-)Standards auf, die sich an Zertifizierungsprozessen, Curricula, aber auch an Normen und Werten der Hochschule orientieren. Aus diesem Grund ist eine rechtzeitige Auseinandersetzung mit der Frage von Zuständigkeiten und Nicht-Zuständigkeiten für Lernprozesse im Kontext offener Bildungspraktiken das Fundament für eine nachhaltige Entwicklung der akademischen Lehre, wenn Veränderung eher als langfristige Prozessinnovation und nicht als radikale Revolution einer sich recht behäbig wandelnden Hochschullandschaft begriffen wird.

In diesem Sinne stellen offene Bildungspraktiken *eine* Praxis neben anderen dar, die ebenso wie andere Handlungspraktiken den Ansprüchen der aktuellen akademischen Lehre mit ihren personalen und institutionellen Kontexten genügen müssen. Für offene Bildungspraktiken bedarf es zudem den ausdrücklichen, institutionellen und formalen Rückhalt, wie schon ARNOLD (2012) feststellte: „Such innovative practices include supporting policies as well as flexible learning architectures that also build upon collaborative peer-to-peer learning.“ (ARNOLD, 2012, S. 4) Der Umgang mit offenen Praktiken ist entsprechend Teil eines fortschrittlichen professionellen Handelns im Internetzeitalter, zu denen wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Handlungsfelder, Interaktion zwischen den Beteiligten sowie vielfältige Lerngelegenheiten wie selbstverständlich gehören (SCHAEPER, 2008, S. 200).

Besonders im Rahmen einer Diskussion um die Einbindung und Produktion von Open Educational Resources in den Hochschulen sollte dieser Aspekt nicht wie bisher mitgenannt, sondern gezielter mitangesprochen und behandelt werden.

4 Herausforderungen zwischen Skepsis und Euphorie – ein Fazit

Der vorangegangene Beitrag zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit offenen Bildungsressourcen und -praktiken an „alte“ Fragen der Öffnung von Lehrprozessen anknüpft. Allerdings geht die Idee der Open-Education-Bewegung deutlich weiter, indem damit auch der Anspruch formuliert wird, die (digitale) Bildungskluft zu vermindern. Trotzdem erscheint neben der anhaltenden Euphorie aus Perspektive der aktuellen Hochschullehre auch eine gewisse *Skepsis* ob des Neuen angebracht. So stellen sich konsequent geplante und realisierte offene Bildungspraktiken als Öffnung von Strukturen, Interaktionsformen und möglicherweise auch Haltungen zum Lehren und Lernen für Lehrende wie Studierende an der Hochschule dar. Da-

mit nimmt diese Bewegung eine wichtige Rolle ein. Sie zeigt eindrücklich das andere Ende des Kontinuums im Bereich Studium und Lehre auf – sie zeigt, dass partizipatives Lernen mit freien Bildungsinhalten gelingen könnte und eine Mitgestaltung von Hochschule durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure ermöglicht.

Offene Bildungspraktiken *mit* offenen Bildungsressourcen erweitern demnach das bisherige Spektrum von Offenheit, Selbstorganisation(-sfähigkeit) und Partizipation der Studierenden und Lehrenden. Am Schluss des Beitrags kann daher durchaus berechtigt festgehalten werden, dass schon der Weg zu offenen Bildungspraktiken in der Hochschullehre ein wesentliches Ziel ist. Es gilt den Übergang zur selbstverständlichen Nutzung so facettenreich wie innovationsfördernd zu gestalten und dafür an (tragfähige) bestehende Praktiken anzuknüpfen. Ob und inwieweit sich soziale mediale Praktiken – und nichts anderes sind letztlich die genannten offenen Bildungspraktiken – künftig verändern, etablieren oder erneuern werden, kann allerdings nicht mit exemplarischem Blick auf die bestehende Nutzung von digitalen Angeboten nicht valide vorausgesagt werden. Die Wirkkraft der Veränderung der akademischen Lehre durch offene Bildungspraktiken bleibt abzuwarten, da sie einhergeht mit weiteren Einflussgrößen institutionellen Wandels, von denen die Mediatisierung (KROTZ, 2001) von Studium und Lehre nur *eine* (wenn auch drängende) Frage ist. Trotzdem oder gerade deswegen scheint es unseres Erachtens für eine vermehrt alltägliche Verankerung einer offenen Bildungspraxis im Idealfall *mit* offenen Bildungsressourcen in der Hochschule schon jetzt angebracht, sich jenseits von Idealismus und Euphorie sozialen medialen Praktiken kritisch wie konstruktiv zuzuwenden, ohne didaktische Gestaltungsspielräume einer Kontextualisierung von emanzipatorischer Bildungsidee, Medieneinsatz und Offenheit aus dem Blick zu verlieren.

5 Literaturverzeichnis

Arnold, P. (2012) Open Educational Resources: The Way to Go, or “Mission Impossible” in (German) Higher Education? In L. Stillman et al. (Hrsg.), *CIRN 2012 Community Informatics Conference: ‘Ideals meet Reality’*. Monash Centre Prato Italy 7-9 November 2012.

<http://ccnr.infotech.monash.edu/assets/docs/prato2012docs/arnoldfinal.pdf>, Stand vom 11. September 2013.

Cape Town Declaration (2007). *The Cape Town Open Education Declaration*.

<http://www.capetowndeclaration.org> (dt. Übersetzung:

<http://www.capetowndeclaration.org/translations/german-translation>), Stand vom 11. September 2013.

Blees, I., Cohen, N. & Massar, T. (2013). *Dossier: Offene Bildungsressourcen/Open Educational Resources – Handlungsfelder, Akteure, Entwicklungsoptionen in internationaler Perspektive* (Stand vom Juni 2013). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Donk, A. (2012). The Global Science Village? Wissenschaftler in der digitalen Welt. *medien + erziehung (merz) Wissenschaft*, 6, 103-113.

Ebersbach, A., Glaser, M. & Heigl, R. (2011). *Social Web*. 2. Auflage. Konstanz: UVK.

- Ebner, M. & Schön, S.** (2011). Offene Bildungsressourcen: Frei zugänglich und einsetzbar. In K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien* (Nr. 7-15, S. 1-14). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland), 39. Erg.-Lfg. Oktober 2011. <http://www.scribd.com/doc/67768781/Offene-Lernressourcen-Frei-zugänglich-und-einsetzbar>, Stand vom 11. September 2013.
- Geser, G.** (Hrsg.) (2007). *Open educational Practices and Resources. OLCOS Roadmap 2012*. Salzburg: Salzburg Research/EduMedia Group. http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf, Stand vom 11. September 2013.
- Grell, P. & Rau, F.** (2011). Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. *MedienPädagogik*, 21, 1-23.
- Hofhues, S.** (2013). At any place, anytime, anywhere? Plädoyer für eine Hochschulbildung mit Medien. *standpunkt : sozial*, 1, 52-58.
- Hofhues, S., Reinmann, G. & Wagensommer, V.** (2008). w.e.b.Square – ein Modell zwischen Studium und freier Bildungsressource. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule – Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 28–38). Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 48). Münster: Waxmann.
- Initiative D21** (2013). *D21 Digital-Index. Auf dem Weg in ein digitales Deutschland?! <http://www.d21-digital-index.de>*, Stand vom 11. September 2013.
- Krotz, F.** (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie sich Alltag und soziale Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien wandeln*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayrberger, K.** (2013a). Digitale Bildungsmedien – Eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive auf aktuelle Entwicklungen. In E. Matthes, S. Schütze & W. Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien* (S. 26-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayrberger, K.** (2013b). Medienbezogene Professionalität für eine zeitgemäße Hochschullehre – ein Plädoyer. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 197-214). Verfügbar unter: <http://bimsev.de>, Stand vom 11. September 2013.
- Mayrberger, K.** (2013c). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 96-106). Münster: Waxmann.
- OPAL** (2011). *Beyond OER. Shifting Focus to Open Educational Practices. OPAL Report 2011*. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=31243&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, Stand vom 11. September 2013.
- Schaeper, H.** (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197-213). Wiesbaden: VS.
- Schulmeister, R.** (2012). Der Schlüssel zur Medienkompetenz liegt im Begriff der Kontrolle. *Zeitschrift für E-Learning*, 4, 35-45.

Schulmeister, R. (2009). Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009: Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 129-140). Waxmann: Münster.

Spanhel, D. (2010). Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen – die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 45–58). Wiesbaden: VS.

Spanhel, D. (2009). Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (S. 45-58). Wiesbaden: VS.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

UNESCO (2012). *Guidelines on Open Educational Resources (OER) in Higher Education*. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>, Stand vom 11. September 2013.

Van Eimeren, B. & Frees, B. (2012). 76 % der Deutschen online – neue Nutzungssituationen durch mobile Endgeräte. Ergebnisse der ARD-/ZDF-Onlinestudie. *Media Perspektiven*, 7-8, 362-379.

Wedekind, J. (2008). Medienkompetenz für (Hochschul-)Lehrende. *Zeitschrift für E-Learning*, 3(2), 24-37.

Wiley, D. (2010). Openness as Catalyst for an Educational Reformation. *EDUCAUSE Review*, 45(4), 14-20. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1040.pdf>, Stand vom 11. September 2013.

Zauchner, S. & Baumgartner, P. (2007). Herausforderung OER – Open Educational Resources. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 244-252). Münster: Waxmann Verlag.

Autorinnen



Prof. Dr. Kerstin MAYRBERGER || Universität Augsburg, Professur für Mediendidaktik || Universitätsstraße 10, D-86159 Augsburg

kerstin.mayrberger.de

kerstin.mayrberger@phil.uni-augsburg.de



Dr. Sandra HOFHUES || Zeppelin Universität Friedrichshafen, Lehrstuhl für Hochschuldidaktik || Am Seemooser Horn 20, D-88045 Friedrichshafen | Bodensee

www.sandrahofhues.de

sandra.hofhues@zu.de